



Revista Electrónica Educare

E-ISSN: 1409-4258

educare@una.ac.cr

Universidad Nacional

Costa Rica

Aguilar Ciciliano, Mauricio

Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador

Revista Electrónica Educare, vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 173-198

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194128798010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



[Número publicado el 01 de setiembre del 2013]

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador

School Literary Canon and Teaching of Literature in Middle School: A Critical Analysis of High School Programs in El Salvador

Mauricio Aguilar Ciciliano¹

Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Departamento de Letras
Universidad de El Salvador
Santa Ana, El Salvador
aguilarciciliano@yahoo.com

Recibido 20 de marzo de 2013 • Corregido 14 de junio de 2013 • Aceptado 19 de junio de 2013

Resumen. Este artículo analiza el modelo didáctico-pedagógico para la enseñanza de la literatura en la educación media salvadoreña. Es parte de un trabajo más amplio de tesis doctoral. El objetivo es caracterizar el proceso histórico de conformación de dicho modelo mediante un análisis crítico de las fuentes de canonización. Los hallazgos sugieren que la enseñanza de la literatura se realiza con base en un enfoque historicista, europeizante y masculino; entre las consecuencias de este tipo de enseñanza se encuentran la progresiva invisibilización de la mujer escritora y el estatus marginal que ocupa la literatura salvadoreña, pese al discurso reformista que postula la equidad de género y el fortalecimiento de la identidad nacional como políticas centrales del actual proyecto educativo.

Palabras claves. Lectura literaria, canon literario escolar, formaciones canónicas, fuentes de canonización.

Abstract: This article analyzes the pedagogical-didactic model for the teaching of Literature in Middle School in the Salvadoran Educational system. This is part of a larger work towards a PhD project. The main goal of this project is to characterize the historical process in the construction of this model through a critical analysis of canonization sources. The findings suggest that the teaching of Literature is performed based on a historicist, pro-European, male-based approach. Among the consequences of this type of education are progressive invisibility of women writers and the marginal status of the Salvadoran literature, despite the reformist discourse that postulates gender equality and strengthening of the national identity as central policies in the current educational project.

Keywords. Literary reading, school literary canon, canon formation, sources of canonization.

¹ Doctor en Educación de la Universidad de Costa Rica. Máster en Derechos Humanos y Educación para la Paz. Licenciado en Letras. Investigador del Consejo de Investigaciones Científicas de la Universidad de El Salvador (CIC-UES). Actualmente labora como profesor de la Universidad de El Salvador, sede Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Departamento de Santa Ana, en donde es catedrático de Teoría Literaria y Literatura Salvadoreña. Autor del Libro Las Huellas del delirio. Novela salvadoreña de posguerra.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En este artículo analizamos el proceso histórico de conformación del modelo didáctico para la enseñanza de la literatura en la educación media salvadoreña. Se basa principalmente en datos obtenidos mediante la investigación documental y la técnica de entrevista a informantes claves. En el primer caso se hizo un estudio comparativo de los programas de enseñanza siguientes: Programa de Letras, primer año de bachillerato (El Salvador, Ministerio de Educación [MINED], 1970a), Programa de Letras, segundo año de bachillerato (El Salvador, MINED, 1970b), Programa de Letras, tercer año de bachillerato (El Salvador, MINED, 1970c); Programas de estudio de lenguaje y literatura: educación media (El Salvador, MINED, 2001) y Programas de estudio de lenguaje y literatura: educación media (El Salvador, MINED, 2008). En el segundo caso se entrevistó a cinco expertos que participaron en la elaboración de los programas de 2008.

Consideramos que se trata de un estudio relevante, porque permite comprender cómo la literatura se ha enseñando en la educación media y hasta qué punto los cambios realizados durante los distintos procesos de reforma han implicado una nueva forma de enseñar literatura en la escuela.

Los hallazgos ponen en evidencia que la constitución del canon literario escolar se convierte en una operación ideológica en la que converge un conjunto de instituciones sociales, culturales y políticas encargadas de asegurar la continuidad de los poderes y los grupos hegemónicos. Estas instituciones se manifiestan como *fuentes de canonización* y, de esa forma, permiten derivar y desarrollar los principios y criterios de canonización de los textos literarios que la escuela deberá utilizar como material de lectura.

El objetivo principal del estudio es caracterizar el proceso histórico de conformación del modelo didáctico-pedagógico para la enseñanza de la literatura y analizar el papel que han jugado las instituciones sociales, políticas y culturales en la conformación del canon literario escolar en la educación media salvadoreña.

Antecedentes

En 1968 inició en El Salvador la primera reforma integral del sistema educativo como parte del proyecto de modernización. Esta reforma tuvo significativo impacto en la organización de los saberes escolares al proponer una estructura curricular congruente con las tendencias pedagógicas, las pautas internacionales de desarrollo, el modelo económico dominante y las políticas educativas impulsadas en el contexto del programa Alianza para el Progreso (ALPRO) –el cual contó con el determinante apoyo de los Estados Unidos, con base en el argumento de que la educación dejaría de formar ciudadanos al estilo del siglo XIX y principios del XX para ser una herramienta del desarrollo– (Lindo-Fuentes, 2005; Sosa, 2005).

El diseño curricular de 1968 implantó la modalidad de bachillerato diversificado que implicaba la división de asignaturas en comunes y vocacionales. Fue así como *Letras* se estableció como una asignatura común que se impartía en los tres años que duraba el bachillerato y se denominaba *Letras I*, *Letras II* y *Letras III* según el nivel (primero, segundo y tercero, respectivamente).



Veintitrés años después, en 1991, se inició otro proceso de reforma curricular que también buscaba ser total e integral. El MINED denominó este proceso como *reforma educativa de 1991* (El Salvador. MINED, 1995). En este marco, en 1995 se empezaron a elaborar nuevos programas para bachillerato; después de un proceso de validación y revisión se presentó la versión definitiva de los nuevos programas de *Lenguaje y Literatura* para su utilización a partir de 1998. En estos programas el área de literatura aparece como un componente de la nueva asignatura, compartiendo espacio curricular con otros dos componentes: *lengua y expresión*.

Posteriormente, en el año 2008, el MINED presenta una versión actualizada de los programas de *Lenguaje y Literatura*, versión que redistribuye y reordena algunos contenidos. En cuanto a las unidades curriculares, los programas mantienen similar estructura que los de 1998, pero desarrollan con mayor detalle algunos contenidos; además, incorporan como eje constante, en todas las unidades, aspectos de teoría literaria que no aparecían o aparecían dispersos en los programas anteriores. Asimismo, ofrecen fundamentos teóricos del canon literario básico que proponen para la enseñanza de la literatura. En estos nuevos programas se hace énfasis en las bondades del enfoque por competencias como eje directriz de la enseñanza de la literatura y en la importancia de enseñar al alumnado, a través de los textos literarios, capacidades de reflexión, para que puedan convertirse en pensadores y pensadoras con autonomía y con capacidad de someter a juicio el contexto en el que se desarrollan.

Situación problemática

Distintos documentos relacionados con la historia de la educación salvadoreña, el currículo nacional y varios estudios tanto oficiales como particulares sobre las reformas educativas ofrecen algunos datos históricos sobre la enseñanza de la literatura. En general, estas fuentes mantienen como línea de argumentación que la enseñanza de la literatura ha tenido una profunda transformación desde sus inicios hasta las últimas reformas; lo cual puede constatar en los resultados educativos de los distintos niveles.

En términos de rendimiento académico y resultados educativos, sin embargo, estos argumentos no se comprueban. Así lo sugieren los distintos resultados de la PAES², en los cuales la nota promedio del alumnado en el área de Lenguaje y Literatura no llega al mínimo de aprobación de 6.0.

Asimismo, al observar la forma en que ocurre la enseñanza de la literatura dentro de las aulas, los textos que se leen y las tareas que las alumnas y los alumnos realizan; así como las estrategias utilizadas por el profesorado, queda la impresión de que la escuela no ha cambiado en muchos años. Parece como si la literatura se redujese exclusivamente a unos cuantos textos

² PAES: Prueba de aprendizaje y aptitudes para egresados de educación media. Se trata de un aprueba nacional que realizan todos y todas las estudiantes al egresar de bachillerato.

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

de la literatura antigua; como si la lectura literaria se concretara en la elaboración de una guía y como si la literatura, en tanto práctica escritural, fuese una actividad privativa de hombres mayoritariamente europeos.

De lo anteriormente planteado pueden formularse las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las características del proceso histórico de conformación del modelo didáctico-pedagógico para la enseñanza de la literatura en la educación media salvadoreña? ¿Qué papel juegan las instituciones sociales, políticas y culturales en la conformación de un canon literario escolar y su aplicación en el aula?

Perspectiva teórica que orienta el trabajo

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó como principal referente la teoría del canon literario. A partir de esta se derivó el concepto de *canon literario escolar* que puede definirse como una categoría mediante la que se explican las dinámicas por las cuales un grupo de textos literarios pasa a formar parte de los programas oficiales de enseñanza; mientras otro grupo queda excluido de los saberes escolares y forma lo que se denomina *textos literarios marginales*.

Alrededor de este fenómeno se han suscitado intensos debates en Occidente, dadas las repercusiones pedagógicas que tiene la noción de canon literario que se adopte en un proceso curricular. De este debate dan cuenta varios autores (Anderson y Zanetti, 2000; Bloom, 2004; Guillory, 1987; 1991; Kermode, 1998; Pozuelo, 2002; Pozuelo y Aradra, 2000; Stotsky, 1995; Zavala, 1997; 1998). Sin embargo, uno de los teóricos que intenta explicar comprehensivamente las dinámicas de canonización³ es Even-Zohar (1990) con su enfoque del *polisistema literario*. Este autor sostiene que la literatura es un conjunto de sistemas en constante interrelación y cambio; fenómenos que se verifican en forma de lucha entre los textos canonizados y los textos marginados. Para ello, Even-Zohar postula que tanto los textos literarios canonizados como los no canonizados circulan constantemente entre un centro y una periferia; y como productos socioculturales se ven impactados por las tensiones existentes entre las fuerzas innovadoras y las fuerzas conservadoras. Según este planteamiento, son las tensiones dialécticas que ocurren entre estas fuerzas lo que explica por qué un texto puede ser canónico en un momento y marginal en otro. Además, el autor explica cómo estas dinámicas se deben a la interacción de las distintas instituciones socioculturales que actúan en un momento y contexto determinados, llamadas en este trabajo *fuentes de canonización*.

Desde esta perspectiva teórica se intenta mostrar cómo la constitución del canon literario escolar es producto de un proceso histórico en el cual diferentes instituciones entran en juego en una dinámica de interacciones complejas marcadas por tensiones entre lo viejo y lo nuevo.

³ Entendemos el término *dinámicas de canonización* como el conjunto de decisiones y operaciones mediante las cuales determinadas personas o grupos deciden, a partir de criterios establecidos a priori, qué textos literarios pasan a formar parte de un canon literario. Para ello acuden a determinado marco de referencia constituido principalmente por las fuentes de canonización, las cuales tienen tanto funciones restrictivas como autorizativas.



Metodología

Se realizó un estudio cualitativo por medio de la aplicación de dos técnicas: el análisis de documentos y la entrevista semi-estructurada semicodificada. La primera es una de las técnicas más apropiadas para acceder a la información empírica secundaria, es decir, aquella que no proviene de las manifestaciones verbales de los sujetos (Rojas, 2006; Tena y Rivas-Torres, 1995). Siguiendo los procedimientos comunes de esta técnica, se registró la información de libros, revistas, informes de investigación, documentos del MINED, fichas textuales, resúmenes y apuntes. El análisis de documentos se complementó con la construcción de tres bases de datos en SPSS (una por cada programa de estudio: 1970, 1998 y 2008), lo cual fue de ayuda para identificar algunos aspectos relacionados con el proceso de conformación del modelo didáctico-pedagógico para la enseñanza de la literatura.

Asimismo, con base en las sugerencias de varios autores (Babbie, 2000; Kvale, 1996; Taylor y Bogdan, 1987) se procedió al diseño de un protocolo de entrevista semi-estructurada semicodificada que se construyó a partir de un conjunto básico de categorías de análisis. Se solicitó el juicio de dos expertos para la evaluación de dicho protocolo y con sus observaciones se corrigió y depuró el instrumento. Posteriormente, se realizó una entrevista de prueba para evaluar el funcionamiento del instrumento. A partir de esta validación se hicieron los ajustes correspondientes al protocolo de entrevista y se mejoraron las técnicas de registro y codificación de la información.

Al concluir este procedimiento de validación y ajuste del protocolo de entrevista, se establecieron contactos con los especialistas que elaboraron los planes y programas de Lenguaje y Literatura de 2008, quienes accedieron a ser entrevistados siempre y cuando se mantuviera en reserva sus identidades. Para tal efecto, se utilizó la siguiente estrategia de registro y codificación: las entrevistas se grabaron y luego se transcribieron; acto seguido se levantó un documento de cada entrevista y se identificó a cada sujeto con la letra "S" mayúscula y un subíndice. Se identificaron los turnos tanto del entrevistador como del entrevistado y después se numeró el documento de las entrevistas de forma consecutiva. Por ejemplo, si el sujeto número cinco dijo algo que se consideraba de relevancia para ser citado, se verificaba el número de turno y el número de página del documento de entrevistas. Así, una cita textual con el código S_5, T_{5a} :41 significa que se trata del dicho del sujeto (informante) número cinco, turno cinco, inciso "a" y que tal texto se encuentra en la página 41 del documento de entrevistas en poder del investigador. Previamente, a los sujetos entrevistados se les dio toda la información sobre los objetivos y los alcances de la investigación y su participación fue voluntaria.

Fueron entrevistados cinco informantes del MINED: dos mujeres y tres hombres; cuatro de este grupo pertenecientes a la Unidad de Currículo, Unidad Central, y uno perteneciente a la Unidad de Asesoría Pedagógica de la Dirección Departamental de Santa Ana. Los eventos de entrevista se desarrollaron entre los meses de mayo y septiembre del año 2010.

A fin de facilitar el análisis de la información, el siguiente paso consistió en elaborar matrices de categorías específicas.

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Resultados, análisis y discusión

Si bien, como se ha dicho, la enseñanza de la literatura en la escuela salvadoreña data del siglo XIX, no es sino a partir de la reforma educativa de 1968 que se propone un diseño curricular moderno y acorde con las corrientes teórico-pedagógicas en boga. Ciertamente, ha habido sucesivos procesos de reforma y actualización curricular; pero estos no han implicado una transformación significativa del modelo didáctico-pedagógico instituido desde la reforma de 1968. Algunas de las características fundamentales de este modelo que se mantienen a pesar de los distintos procesos de reforma y actualización son: (1) organización concéntrica de los contenidos en el sentido de que, para el estudio de la literatura salvadoreña, debe pasarse por el estudio de la literatura universal, española, latinoamericana y centroamericana; (2) enseñanza de la literatura desde un enfoque lineal progresivo de estudio de la literatura, esto es, se parte del estudio de los clásicos grecorromanos para llegar al estudio de la literatura actual (modelo historicista); (3) constitución de un canon literario escolar marcadamente europeo, masculino y occidental y (4) tratamiento marginal de la literatura salvadoreña.

Al realizar un análisis comparativo de los programas, es evidente la presencia de literatura europea, especialmente española, en el espacio curricular. Por el contrario, la salvadoreña ocupa un espacio menor; a ello se suma el hecho de que es consignada a las últimas dos unidades, las cuales, generalmente, no se estudian completas por el cierre del año escolar.

Tabla 1

Región representada en el canon literario escolar

Programas de estudio	1970		1998		2008	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Literatura europea	70	49.0	70	42.4	39	76.5
Literatura latinoamericana ^a	35	24.5	49	29.7	06	11.8
Literatura salvadoreña	26	18.2	35	21.2	03	5.9
Otras literaturas	07	4.9	06	3.6	02	3.9
Literatura estadounidense	05	3.5	05	3.0	01	2.0
Total	143	100.0	165	100.0	51	100.0

^a La literatura latinoamericana se separa de la salvadoreña únicamente con propósitos comparativos

Tal como lo muestra la tabla 1, la distribución de la literatura representativa de diversas regiones en los programas de distintos años ha sufrido cambios, lo cual, en apariencia, es signo de transformación. En efecto, nótese que en los programas del año 2008 hay una reducción importante de literatura canónica; sin embargo, la europea ha pasado de ocupar el 49% en 1970 al 76.5% del espacio curricular en el 2008; esto indica que la matriz europea se ha fortalecido. Por el contrario, la presencia de textos salvadoreños ha descendido dramáticamente del 18% en los programas de 1970 al 5.9% en los de 2008.



Por otra parte, aunque excede los límites de este trabajo estudiar posibles diferencias debidas a la cuestión de género en los patrones del discurso literario, es relevante anotar la ausencia de la mujer escritora en el canon literario escolar del nivel medio. Ciertamente, la evidencia sugiere que la mujer escritora aparece sub-representada en el canon literario escolar como consecuencia de la concepción de la literatura como una actividad marcadamente masculina que priva en la enseñanza de la literatura.

En los programas de 1970, esta situación puede entenderse si se toma en cuenta que la equidad de género no era tema en los debates de la década de los sesenta sobre la educación. La cuestión de género es un debate relativamente reciente en el país, por lo que debió de ser una “circunstancia natural” concebir un modelo pedagógico con la imagen envolvente del escritor hombre.

Sin embargo, una de las políticas que guiaron la reforma educativa de 1991 fue el enfoque de equidad de género. De esta manera, de acuerdo con el nuevo discurso de la reforma, este enfoque fue nuclear en el currículo nacional. Este planteamiento es consistente con los avances teóricos, disciplinares y de políticas educativas en materia de género. Uno de los indicadores aceptados para evaluar el enfoque de equidad de género es el nivel de participación de la mujer en diversas actividades institucionales y culturales. Estos supuestos y argumentos llevan a concluir que los nuevos programas deberían incluir a la mujer escritora, justamente porque, según el MINED, uno de los ejes transversales del currículo nacional es la educación para la igualdad de oportunidades:

La aspiración por lograr una relación y trato igualitario para mujeres y hombres tiene como condición ineludible la toma de decisiones en el campo educativo y específicamente en la escuela, para formar y modificar hábitos y creencias acordes con la igualdad de oportunidades (El Salvador, MINED, 1999, p. 119).

Pese a este discurso, la realidad de las prácticas pedagógicas y los programas que las sustentan es diferente. Prueba de ello es que en el modelo didáctico-pedagógico que inspira los programas de 1998 y 2008, en lo que al canon literario escolar respecta, siguen predominando los escritores; de modo que, con todo y las reformas y actualizaciones, la literatura sigue enseñándose como una actividad propia de los hombres.

Tabla 2

Sexo de autor representado en el canon literario escolar, 1970-2008

Programa	1970		1998		2008	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	129	90.2	150	90.9	47	92.2
Femenino	10	7.0	08	4.8	01	2.0
Textos literarios anónimos	04	2.8	07	4.2	03	5.9
Total	143	100.0	165	100.0	51	100.0

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En la tabla 2 puede advertirse cómo en los programas de 1970, de 143 autores únicamente hay diez mujeres (7%); en los de 1998, de 165 autores solo hay ocho mujeres (5%). Pero en los programas de 2008, en lugar de corregirse esta situación, de 51 autores únicamente hay una mujer (2%).

Es sugerente ver que la mujer escritora, en lugar de ir ganando espacio dentro de las propuestas curriculares, su representación cada vez tiende a ser menor. De acuerdo con esta evidencia, no se sabe de qué manera puede la escuela formar, modificar hábitos y creencias acordes con la aspiración por lograr una relación y trato igualitario para mujeres y hombres, si presenta al alumnado una propuesta de textos literarios mayoritariamente masculina.

Los datos anteriores son indicativos de una situación de discriminación sistemática contra la mujer en todos los ámbitos; lo cual tiene aspectos perjudiciales en la formación de la ciudadanía, específicamente porque la sociedad actual exige tolerancia y respeto al otro como valores supremos para una convivencia democrática y libre de prejuicios.

Por otra parte, el carácter europeizante y marcadamente masculino que sustenta el canon literario escolar, según la evidencia obtenida, es producto de una concepción de la literatura como algo privativo de ciertas culturas que se enseñan en la escuela como "superiores". Por ejemplo, para mantener el predominio de los textos literarios europeos se invoca exclusivamente el criterio de la tradición: se defiende que, en tanto los grandes movimientos en la literatura universal han surgido en Europa, debe priorizarse su enseñanza y organización escolar (principio de prelación de las literaturas europeas o clásicas). Esta lógica conduce directamente a una creencia muy extendida, incluso entre algunos críticos literarios salvadoreños: la literatura salvadoreña carece de calidad estética y, en consecuencia, no está a la altura de las circunstancias como para merecer un espacio importante en el canon literario escolar. Efectivamente, la mayoría de especialistas entrevistados argumentan que la literatura salvadoreña adolece de calidad y de tradición. Las siguientes citas ilustran esta concepción:

...a pesar de la gran producción [literaria] que hubo durante la guerra. . . encontramos que realmente es mínima la cantidad de obras que cumplen con la calidad para ser literatura. En ese sentido hay un montón de obras [de autoras y autores salvadoreños] que a lo mejor son importantes porque son emergentes; porque evidencian ciertos momentos importantes. Pero que son documentos que testimonian eso y no más. Es decir, no se les puede dar la categoría de literatura (S_5, T_{5a} :41).

Otro de los entrevistados cierra en tono bastante más lapidario esta apreciación:

Por ejemplo actualmente yo tengo mis problemas con los alumnos en la Universidad. Es aquello que no les gusta leer: [dicen] *yo no leo esa obra. Esas obras no sirven*. Yo les doy títulos como *La terquedad del izote*. . . *Las mil y una historias de Radio Venceremos*; obras que en ningún momento reúnen las condiciones necesarias para ser obras de calidad (S_1, T_{12} :4).



Estos argumentos explican, en buena medida, por qué a la base de las distintas formaciones canónicas persiste una matriz predominantemente europea que hasta el momento ha determinado la naturaleza del canon literario escolar en la educación media salvadoreña. En referencia a dicha matriz, se definen los criterios de selección e incorporación de textos literarios y se condicionan de cierta manera las preferencias lectoras del alumnado⁴. Una consecuencia directa de estos supuestos y argumentos es que, en los programas de 2008, de los dieciocho países representados en el canon literario, España ocupa el 39% del espacio curricular; once puntos porcentuales más que en los programas de 1998. Lo contrario ocurre, como ya se ha dicho, con los autores y las autoras del país, quienes han perdido espacio en nueve puntos porcentuales ya que solo el 12% de los elementos canonizados pertenecen a la literatura nacional. En contrapartida, hay un dramático aumento de la presencia europea⁵. Efectivamente, el 77% de elementos canonizados pertenecen a escritores europeos; las literaturas latinoamericanas ocupan un modesto 6%.

Con el propósito de indagar las razones y justificaciones sobre la exclusión de la mujer escritora, se preguntó a los especialistas al respecto; algunos de ellos reaccionaron con sorpresa admitiendo que no repararon en ese detalle. Otros argumentaron razones como el hecho de que la mujer no tiene una presencia significativa en el campo de la creación literaria; mientras otros adujeron que estas prácticas discriminatorias son comunes en todos los ámbitos de la vida social. Estas explicaciones dejan en claro que el tema de la equidad de género (a pesar de los discursos sobre igualdad entre hombres y mujeres y de la declaratoria oficial de dicho tema como eje organizador de las políticas educativas durante la reforma educativa de 1998 y sus reiteradas actualizaciones) no es objeto de debate en materia de decisiones curriculares. Asimismo parece ser que el predominio de los valores masculinos es una condición asumida como irreversible

⁴ Este carácter europeo, moralizante y masculino es parte constitutiva de los textos que se valoran como de orden superior y se ponen a disposición de los/as jóvenes en las escuelas; por tanto, esta matriz occidental es la hebra de la que hay que tirar para analizar el canon literario escolar como apuesta ideológica. Este canon acentúa de manera muy particular la presencia de los estereotipos sexistas y las desiguales relaciones de poder-dominio entre hombres y mujeres. Con ello, se interioriza el concepto de que *los varones son dominadores y las hembras pasivas*. Para un análisis más detallado de esta cuestión véase Etxaniz (2004).

⁵ Al comparar estos programas con los programas de *Español* de Costa Rica aprobados por el Consejo Superior de Educación mediante el acuerdo 04-25-10 para entrar en vigencia a partir del 2011, se nota alguna diferencia: en estos programas el 61% de textos canonizados corresponden a la literatura europea, el 27% a la literatura costarricense, el 4% a la literatura latinoamericana e igual porcentaje a la estadounidense. Curiosamente, en estos programas tampoco hay textos de literatura oriental ni de literatura indígena. El número de elementos canonizados es similar: 56. Evidentemente en estos programas también es dominante la matriz europea, pero hay una presencia mayor de la literatura nacional que en los programas de El Salvador. En los programas de tercer ciclo alrededor del 20% son autores costarricenses.

Por el contrario, los programas de Nicaragua tienen la novedad de no presentar ningún corpus sino únicamente criterios generales para la selección de textos literarios; selección que queda en manos del profesorado. Los grandes criterios son el respeto al contexto comunitario (que permite estudiar a autores del entorno inmediato y producciones propias de la comunidad), el respeto a la multiculturalidad y el respeto real al enfoque de equidad de género.

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

de modo que hasta las mismas mujeres lo interiorizan sin más. La siguiente cita, que recoge el argumento de una de las dos informantes entrevistadas, da cuenta de algunos razonamientos con los cuales se pretenden justificar estas decisiones; al tiempo que podría sugerir algunos indicios sobre cómo las mujeres viven y construyen el sentido de esa marginación en su esfera subjetiva:

Si vemos la producción, siempre los hombres nos llevan la delantera. El género no fue algo premeditado. Literatura antigua... No había un abanico de posibilidades para elegir mujeres. Sin embargo me sorprende que yo, siendo mujer, haya olvidado este criterio. Me sorprende que, en cincuenta y pico de autores, solo hayamos metido a una mujer; es un aspecto que lo voy a anotar para cuestionarme seriamente (S_3 , T_{19} :28).

Como puede apreciarse, la enseñanza de la literatura adolece de serios problemas de pertinencia cultural y de un enfoque acorde con la necesidad de que nuestra juventud se eduque mejor para una convivencia libre de prejuicios y de sentimientos de inferioridad.

Llegados a este punto, es imperioso analizar las dinámicas por medio de las cuales los procesos de reforma curricular se han fundamentado en una estrategia de dos direcciones: la promoción de un discurso que propugna por cambios radicales y la continuidad de las prácticas excluyentes del pasado. En efecto, una mirada somera a los programas de enseñanza (antes de *Letras*, hoy de *Lenguaje y Literatura*) podría dar la impresión de cambios profundos en el modo de enseñar literatura. Sin embargo, un examen crítico de su lado oculto muestra que el modelo didáctico-pedagógico para la enseñanza de la literatura, en sus aspectos esenciales, es el mismo de hace 40 años.

Los cambios que ha habido son, en cuanto al canon literario escolar, a nivel de repertorio: unos autores y obras han pasado del centro al margen mientras otros han ocupado su lugar. Pero, en este proceso de transferencia, hay elementos que se mantienen en todos los programas, constituyendo una matriz de textos que hemos denominado *canon literario escolar pétreo*. Las razones para referirse a dicha matriz como canon literario escolar pétreo son un poco arbitrarias; pero en lo fundamental se basan en la identificación de unos elementos canónicos inamovibles; independientemente de la profundidad, propósitos o actualizaciones que ha experimentado el modelo didáctico-pedagógico para la enseñanza de la literatura en la educación media salvadoreña.

Este canon literario escolar pétreo puede definirse como el conjunto de autores y obras literarias que han permanecido en el centro durante los distintos procesos de reforma y actualización de los programas de estudio, gracias a que responden satisfactoriamente al discurso oficial sobre la cultura; a la concepción dominante sobre los saberes escolares y al sistema de valores que se definen como prioridades de la enseñanza. Por ello, no es extraño que el canon literario escolar esté sostenido básicamente por el peso de la tradición, la autoridad, la reverencia y la presunta representación de un mapa axiológico que define los fundamentos de la cultura occidental. En este sentido, el canon literario escolar pétreo constituye un centro que se resiste a ser cuestionado desde el punto de vista de su representatividad, valor pedagógico y pertinencia cultural.



De acuerdo con los resultados obtenidos a través del análisis documental y las entrevistas, puede decirse que el canon literario escolar pétreo constituye el *núcleo duro* de las diferentes formaciones canónicas que han tenido lugar en los distintos procesos de reforma y actualización curricular de la enseñanza de la literatura en la educación media salvadoreña. Como se ha sugerido, los soportes principales de este canon no tienen que ver solamente con el valor literario de los textos canonizados sino, principalmente, con principios ideológicos, axiológicos, hermenéuticos y políticos vinculados con el modelo cultural y antropológico representado en el sistema educativo. Consecuentemente, este canon pétreo determina las principales características de las distintas formaciones canónicas, imponiendo límites geográficos, códigos de interpretación y prácticas pedagógicas restringidas en los procesos de enseñanza de la literatura.

Como muestra de lo anterior, de los veintisiete elementos que conforman el canon literario escolar pétreo, veintitrés son hombres (85%); tres son textos literarios anónimos (*Ollantay*, *Lazarillo de Tormes* y el *Poema de Mío Cid*) y solamente aparece una mujer: Sor Juana Inés de la Cruz, quien, irónicamente, tuvo visos de oposición y resistencia contra la cultura patriarcal, el sometimiento y la invisibilización de la mujer imperantes en el siglo XVII.

Evidentemente no se trata, en modo alguno, de abogar por la constitución de un canon literario escolar que ignore los textos literarios cuya huella ha sido fundamental para el desarrollo de nuestra cultura; tampoco se trata de justificar prácticas igualmente excluyentes que prioricen los textos literarios escritos por mujeres o *representativos de minorías culturales*. Se trata de poner de manifiesto la necesidad de buscar un balance entre lo universal, lo nacional y lo comunitario; entre la literatura escrita por hombres y la literatura escrita por mujeres. Esto es esencial porque, desde nuestro punto de vista, la enseñanza trasciende lo meramente cognitivo para traducirse en prácticas y valores que tienen un fuerte impacto en la forma como las personas vivimos y nos relacionamos en la sociedad.

Por otro lado, la información recogida y analizada ofrece suficiente evidencia para intentar explicar la trama de elementos que se organizan como un sistema⁶ que determina el carácter y orientación de la enseñanza de la literatura en el nivel medio. Los primeros hallazgos reveladores son, por una parte, la falta de participación de docentes en ejercicio en la elaboración de las propuestas programáticas y la falta de una consideración seria de las necesidades, intereses educativos y gustos lectores de los destinatarios de los planes y programas de enseñanza (estudiantes). Por otra, las contradicciones entre el discurso de la reforma, las acciones de las instancias reformadoras y la naturaleza que presenta el objeto reformado (en este caso los *Programas de Enseñanza del Lenguaje y la Literatura*).

⁶ La palabra sistema se utiliza en el sentido que le da Even-Zohar (1990), es decir, como la red de relaciones sistémicas que pueden proponerse como hipótesis respecto a un conjunto dado de *observables asumidos* (hechos, fenómenos) dependiente de las relaciones que el investigador está dispuesto a asumir.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
 CORREO: educare@una.cr

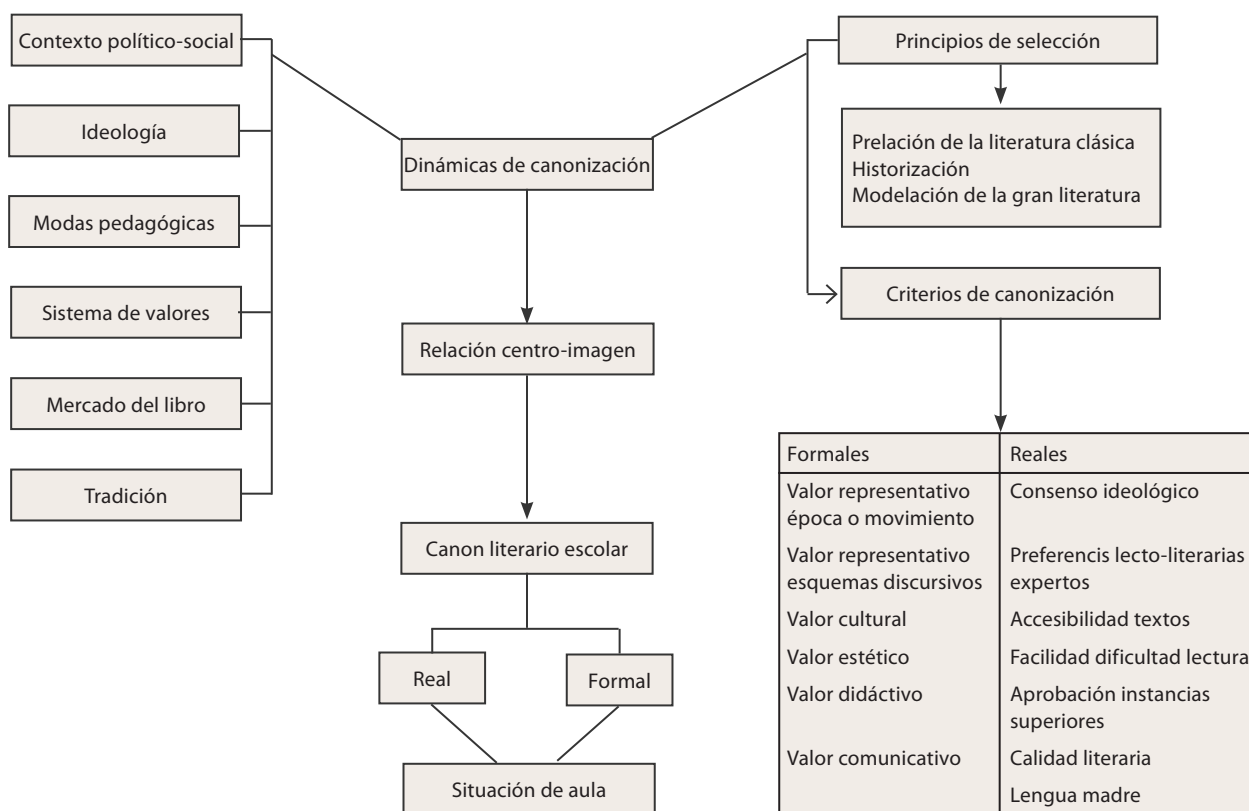


Figura 1: Fuentes de canonización

Tal como se muestra en la figura 1, la enseñanza de la literatura o *situación de aula* se basa en un canon literario escolar que puede entenderse en una doble acepción: como el corpus de textos literarios disponibles y legitimados y, por tanto, autorizados como textos de lectura en la escuela; y como el conjunto de normas de uso, circulación e interpretación de los mismos en el contexto de la enseñanza escolar. Este canon es producto de las dinámicas de canonización que ocurren dentro de un marco general de referencia constituido por lo que en este trabajo llamamos *fuentes de canonización*.

Una de las acepciones de la palabra *fuentes* es *origen o fundamento de algo*. De modo que el concepto *fuentes de canonización* se entiende como el conjunto de hechos e instituciones de las que emanan los criterios y principios para la conformación de un canon literario en un momento histórico determinado. En el caso de la educación media salvadoreña, por lo menos seis fuentes han fundamentado el proceso de conformación del canon literario escolar: contexto político y social, ideología, modas pedagógicas, sistema de valores, mercado del libro y tradición (Figura 1).

Estas fuentes aportan los principios generales de selección de los textos literarios; principios que se concretan de dos formas: (a) como criterios formales de canonización y (b) como criterios reales de canonización. Finalmente, el canon literario constituido y legitimado se proyecta en las situaciones de aula y en los gustos lecto-literarios del alumnado.



En cuanto a lo político-social, ha de anotarse que la reforma educativa de 1991 tuvo lugar en un contexto caracterizado por dos hechos relevantes: en el terreno político la firma de los Acuerdos de Paz en enero de 1992 permitió acabar con la guerra civil que vivió El Salvador por 12 años; en el terreno económico, la consolidación del modelo neoliberal. Estos acontecimientos dan curso a un período de reformas que, pese a su discurso prometedor, no logran penetrar en la raíz de los problemas estructurales del Estado. Pronto se produce en la población una psicología de desencanto debido a que las reformas y la economía neoliberal han implicado mayor inequidad y la puesta del mercado por encima del Estado (Boyce, 1999; Chávez, 2005; Galdámez, 1993; Montoya, 1991; Torres-Rivas, 1994; Umaña, 1992).

La lógica del contexto reformista en El Salvador, en lo que a educación concierne, encontró su justificación en el patrón de reformas educativas diseñado para los países en desarrollo como consecuencia directa de la política neoliberal que promovió Estados Unidos y la Unión Europea desde los años 80 (probablemente la guerra civil retrasó su aplicación hasta los 90 en El Salvador). Esto queda muy claro en el hecho de que la reforma educativa de 1991, así como los *Programas de Enseñanza de Lenguaje y Literatura* constituyen una adaptación del modelo español al caso salvadoreño⁷; por lo tanto, adolecen del mismo reduccionismo en cuanto a la interpretación y aplicación del constructivismo (Rodríguez, 2011). Por ello, no es casual que la perspectiva constructivista se articule en dos planos contradictorios: a nivel discursivo constituye una crítica y una reacción contra el currículo tradicional por su carácter abstracto y distante de las necesidades e intereses del alumnado, de la vida moderna y del mundo del trabajo. No obstante, a nivel de las propuestas programáticas y las prácticas pedagógicas de ellas derivadas, tiende a confirmar este currículo tradicional en el sentido de que mantiene intacto un canon literario escolar constituido exclusivamente por textos literarios definidos como universales; de un valor imperecedero y que, por dar cuenta de las herencias griega y latina, se consideran paradigmáticos para “formar al hombre”⁸.

Este afán marcadamente conservador de las innovaciones curriculares puede explicarse porque, si bien los cambios ocurridos abrieron paso a un período de reformas, también implicaron una recomposición de los grupos hegemónicos; recomposición dominada por la incertidumbre y los temores de estos grupos que prefirieron aferrarse a los valores tradicionales en lugar de impulsar una educación más democrática, abierta y con sentido de identidad nacional.

⁷ En España, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se inspira en el constructivismo; pero la reforma que busca no se ha completado, en parte porque el modelo ha sido fuertemente criticado por su énfasis psicologista y tecnocrático. El supuesto pedagógico de esta reforma, como en la mayoría de reformas educativas recientes, es: “que un estudiante más autónomo e independiente será capaz de hacer frente a la mayor parte de los retos planteados por los regímenes democráticos”; por ello se presenta como un concepto ideológicamente alineado con las fuerzas más progresistas y democráticas en la educación pero, en esencia, responde a una concepción neoliberal del Estado y de la educación al psicologizar al alumno y al conceptualizar el cambio educativo como un proceso confinado a sus límites como estudiante. Véase en este sentido el artículo de Rodríguez (2011).

⁸ Nótese nuevamente la ausencia de la mujer en esta concepción.

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En el ámbito de la cultura literaria, este hecho se aprecia en la forma de organización curricular: predominio de la cultura europea, reducción del espacio curricular de la literatura, refuerzo de los saberes literarios clásicos y consolidación de un modelo didáctico-pedagógico historicista y dramáticamente masculino. Esto hace del proceso de canonización una operación profundamente ideológica.

Ciertamente, quienes han estudiado el tema de la relación entre ideología y currículo desde una perspectiva crítica coinciden en señalar su rol fundamental en la construcción de un modelo educativo. Apuntan cómo la ideología se pone detrás de las decisiones educativas y se manifiesta como *visiones del mundo que moldean las distintas perspectivas*, por lo que el pensamiento educativo tiene un carácter marcadamente ideológico. Tanto Kemmis (1998) como Apple (1996) señalan que la ideología tiene, entre sus funciones, por un lado mantener unida a la sociedad mediante la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación; por otro, reflejar el poder, la influencia y los intereses de los grupos dominantes, reproduciendo las pautas de la vida social y cultural que sirvan a esos intereses.

Kemmis (1998) señala tres niveles de manifestación de la ideología en los procesos curriculares: pensamiento cientifista (nivel del discurso), burocracia (nivel de organización social) y perspectiva técnico-instrumental (nivel de la teoría de la acción). Es evidente que estos niveles de operativización de la ideología se manifiestan de varias maneras en el caso de los procesos de reforma educativa en El Salvador. Efectivamente, en la elaboración de los *Programas de Lenguaje y Literatura* se concretan estos niveles en una lógica que se expone a continuación.

En primer lugar, hay una estructura jerarquizada de toma de decisiones, imposición de mecanismos de control y censura de acuerdo con las políticas educativas adoptadas (burocracia estatal). Esta estructura jerarquizada se manifiesta, a su vez, en varios niveles de autoridad definidos por ámbitos de competencia. La instancia de decisión de más alta jerarquía aparece en el proceso como de carácter anónimo, ya que solo se hace referencia a ella como *representante del sistema, orden superior, mi superior jerárquico y otra instancia*. Dicha instancia traslada cierto poder de decisión a un organismo más técnico, constituido por un equipo de expertos, cuyas competencias se limitan a hacer operativas las decisiones que reciben en forma de órdenes o instrucciones aunque, eventualmente, pueden tomar ciertas decisiones menores. Este organismo que llamamos *equipo técnico* puede apoyarse en un tercero, constituido por los asesores pedagógicos, cuya competencia se circunscribe a formular recomendaciones (no vinculantes) y a garantizar que los maestros y las maestras cumplan con los programas.

Tal como puede observarse, se trata de una estructura de escritorio (burocracia)⁹; en buena medida divorciada de la realidad de las escuelas, pero con poder de decisión sobre ellas. Esto es así porque se presupone que el profesorado y las comunidades escolares son los destinatarios

⁹ Salvando el hecho de que las asesoras y los asesores pedagógicos realizan trabajo de supervisión en el terreno. Ello les permite tener contacto con las escuelas; pero en el diseño de programas de enseñanza no tienen poder de decisión.



de las teorías curriculares y no los participantes en su elaboración; por lo que es lógica esta división del trabajo (Kemmis, 1998).

En segundo lugar, otra forma relevante de manifestación de la ideología se concreta en las dinámicas de canonización; esto es, en los procesos de negociación de los gustos lectores de los expertos; en el etiquetado de autores por sus ideas políticas y en el establecimiento de criterios prácticos (reales) para la canonización. Pero esta negociación no rebasa los límites permitidos por el sistema de coerción. Así lo sugieren las denominadas por los expertos entrevistados *situaciones de error, lapsus, temor de manifestarse, respeto a las instancias superiores, obediencia a órdenes superiores, fuimos sentados en el banquillo de los acusados*; expresiones que, en su conjunto, hacen referencia a la capacidad de control que ejerce la ideología dominante en el proceso de conformación de un modelo didáctico-pedagógico.

Puntualmente, discurso cientifista, jerarquía, división del trabajo, negociación de significados y una visión del mundo predominantemente técnico-instrumental son los principales mecanismos con los cuales la ideología opera en el proceso de conformación de un modelo didáctico-pedagógico. En este proceso, el discurso literario se entiende y se revela como mecanismo de reproducción de determinados valores que vienen a fortalecer una visión de sociedad y de cultura propias del ideario de nación, concebido por los grupos que detentan el poder político y económico.

Por otro lado, hemos sostenido que los cambios esgrimidos en el discurso de la reforma educativa de 1998 y sus posteriores actualizaciones no suponen prácticas cualitativamente diferentes en cuanto a la enseñanza de la literatura (y de la enseñanza media en general), sino más bien una readecuación de ciertas categorías conceptuales a las tendencias pedagógicas del momento. Esto no significa negar los aspectos positivos de dicha reforma, cuyos logros pueden constatar en diferentes ámbitos de la actividad escolar; tales como la cobertura en el nivel primario, la promulgación de leyes relacionadas con la educación y los importantes esfuerzos por la modernización del sistema educativo en general. No obstante, en lo que a la enseñanza de la literatura en el nivel medio respecta, los puntos nodales del modelo didáctico-pedagógico son los mismos de hace 40 años.

Claramente puede notarse, en los párrafos de justificación y descripción de los programas –tanto de 1998 como de 2008–, que la preocupación del MINED se ha centrado básicamente en las modas pedagógicas. Como consecuencia de lo anterior, se advierten, en los programas, falencias relacionadas con su coherencia pedagógica y su pertinencia cultural; primero porque mezclan varios enfoques de enseñanza (gramática tradicional, estructuralista; pragmática literaria, enfoque comunicativo, pedagogía de medios) y los insertan dentro del modelo de competencias, el cual, a su vez, se cubre con el paraguas del constructivismo en su vertiente más psicologicista. Segundo, porque este modelo soslaya el hecho de que el proceso de enseñanza está ligado a dinámicas concretas como las culturas escolares, las culturas comunitarias y los gustos lectores, por citar algunas de ellas. En este sentido, cualquier modelo de enseñanza con pertinencia cultural debe pasar, primero, por un análisis cuidadoso de estas cuestiones. Sin

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

embargo, parece que las dinámicas de canonización se ven más determinadas por las modas pedagógicas. Baste esta cita, que recoge el argumento de un informante, para corroborarlo:

...se consultó bibliografía de muchos países, el estado del arte. De países como Argentina, Brasil, Perú, incluso, vino un técnico de Perú; técnicos de EE.UU., Europa. Lo que estaba en boga era lo de la competencia. Al hacer un análisis de este enfoque nosotros lo asumimos como tal porque teníamos nuestro enfoque constructivista y no queríamos cambiar todo eso, entonces, el enfoque metodológico. Entonces le llamamos aprendizaje por competencias. Al hacer un estudio del enfoque comunicativo y de competencias, pues este enfoque por competencias abraza el enfoque comunicativo (S_1 , T_3 : 2).

Una manera de justificar las decisiones curriculares, tal como se ve, no pasa por el análisis de la pertinencia cultural de la propuesta de modelo didáctico-pedagógico; ni de un análisis de los resultados reales del modelo (que bien pueden conocerse mediante indicadores concretos sobre la efectividad de los procesos de aprendizaje), sino por *lo que estaba en boga*. Obviamente, los resultados del modelo, en términos de indicadores como rendimiento académico del estudiantado, nivel de satisfacción del profesorado, operacionalización de los programas en el aula, por mencionar algunos, podrían haber aportado información relevante al proceso de formulación de nuevos planes y programas. Sin embargo, se optó por la adaptación de la terminología distintiva de los enfoques pedagógicos definidos como oficiales en la mayoría de países. Las frases como *lo que estaba en boga*, *la actualidad*, *adaptación a la época*, *la metodología de un año a otro va cambiando*, *reajuste de programas* constituyen una familia semántica con la cual los informantes aluden directamente las modas pedagógicas como fuentes de canonización.

Otra fuente de canonización de gran relevancia la constituye el sistema de valores. La mayoría de autores consultados sobre el tema de los valores coinciden en definirlos como creencias colectivamente asumidas, cuya función es caracterizar a las sociedades como un todo, ofrecer criterios comunes para solucionar los problemas de la colectividad y orientar a los individuos en la definición de sus prioridades (Braithwaite y Blamey, 2001; Ros, 2001). Desde el punto de vista educativo, Gouveia (2001) y Zaiter (1998) coinciden en señalar que la familia y la escuela son las instituciones más indicadas para la enseñanza de valores porque representan ámbitos privilegiados en el proceso de socialización. Para estos autores, educar en valores significa asumir determinadas creencias jerarquizadas; explicaciones valorativas de la sociedad, los seres humanos y las relaciones interpersonales y sociales. No es casual, entonces, que el nuevo contexto político y social que se inicia con la firma de los Acuerdos de Paz enfatice la enseñanza de valores como forma de hacer viable el sistema democrático. Ciertamente, en el marco de las reformas institucionales, se replantean los fines de la educación y se define como un eje prioritario del currículo nacional la educación en valores. Pero ¿a qué tipo de valores se refiere este nuevo ideario?

El modelo de país de la posguerra es económicamente liberal, pero social y culturalmente conservador. Para que esta relación sea fructífera debe ser reproducida en la escuela mediante un nuevo enfoque educativo. Por ello, en el área de *lenguaje y literatura* las dinámicas de canonización



siguen supeditadas al viejo esquema que identifica, por defecto, los más altos valores humanos en el canon literario occidental o clásico. Pareciera ser que la lógica de razonamiento en las dinámicas de canonización fuera: el sistema de valores de la sociedad salvadoreña está definido por la cultura europea u occidental; las obras literarias universales son representativas de esta cultura; por tanto, contienen los valores que deben enseñarse en la escuela.

En efecto, parece asumirse que el discurso moral de los textos literarios clásicos, su léxico, su estilo, el carácter de los personajes, sus roles sociales y sus relaciones de opresión-subordinación favorecen la formación de determinado tipo de valores. Solo esta lógica podría explicar la falta de discusión sobre el canon literario escolar; la condición de marginalidad de la mujer escritora, la exclusión de otras propuestas de lectura más novedosas y llenas de sentido; así como la subvaloración de la literatura salvadoreña. En definitiva, el sistema de valores tradicionales ha sido un punto de referencia en la conformación del modelo didáctico-pedagógico para la enseñanza de la literatura. En este sentido, la idea de la literatura universal como modelo de educación cívico-moral sigue mostrando su fuerza y su capacidad de negociación con las nuevas reglas técnico-instrumentales que imperan en la actual planificación de los procesos educativos.

De lo antes dicho puede deducirse que el sistema de valores imperante en el ideario de la sociedad salvadoreña de posguerra, legitimado por los nuevos procesos políticos, económicos y sociales, busca reproducir las prácticas culturales y sociales de desigualdad que han permitido, históricamente, a los grupos hegemónicos ejercer el control de distintos ámbitos de la vida, entre ellos, el ámbito educativo.

En este sentido, los textos literarios autorizados para la enseñanza deben propiciar el aprendizaje de los valores establecidos como aceptables; y es aquí donde el sistema de valores se convierte en una fuente de canonización. Por ejemplo, el debate sobre si canonizar o no la obra de José Saramago en los programas de 2008 es ilustrativo: uno de los argumentos de quienes se oponían a su inclusión en los programas fue que se trataba de un escritor ateo y comunista. Entonces, siendo que la sociedad salvadoreña se define como cristiana, leer a un escritor ateo niega este principio y puede conducir a aprendizajes contrarios a la visión cristiana del mundo que proclama la sociedad; pero además, el comunismo es la negación de la democracia.

Esta visión conservadora acerca de los valores queda reflejada en el canon literario escolar del nivel medio en el que un grupo de textos literarios vinculados históricamente con determinados valores (que hemos llamado canon literario pétreo) se ha mantenido en los distintos programas de enseñanza de la literatura: Programa de Letras, primer año de bachillerato, MINED, 1970a; Programa de Letras, segundo año de bachillerato (El Salvador, MINED, 1970b), Programa de Letras, tercer año de bachillerato (El Salvador, MINED, 1970c); Programas de Estudio de Lenguaje y Literatura primero y segundo año de educación media (El Salvador, MINED, 2001) y Programas de estudio de lenguaje y literatura: educación media (El Salvador, MINED, 2008).

Por su parte, el mercado del libro es otra de las fuentes dinamizadoras de la relación centro-margen. En El Salvador su influencia es tan fuerte que, incluso, la empresa contratada

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

para elaborar los planes y programas educativos de bachillerato de 2008 fue, no una institución con experiencia en diseño de planes y programas, sino una editorial¹⁰.

Después de los Acuerdos de Paz hubo en el país un resurgimiento del mercado del libro; de modo que para 1997 ya existían por lo menos diez empresas internacionales que acaparaban el mercado (Arévalo, Rosales y Varela, 2003); a partir de entonces se han incrementado las empresas, debido a las tendencias del mercado global; pero unas pocas acaparan el mercado en la actualidad: Grupo Editorial *Norma*, Editoriales *La Ceiba* y Editorial *Santillana*. Estas editoriales comercializan gran variedad de textos, entre ellos los textos literarios de autores clásicos y españoles. Por ejemplo, Editorial *La Ceiba* se ha consolidado como empresa líder importando libros de España, México, Argentina y representando diversidad de textos de más de 35 empresas editoriales como *Seix Barral*, *Plaza y Yanes*, *Grijalbo* y *Planeta*, entre otras. Este predominio del mercado español se debe, en buena medida, a que América es un socio estratégico para este país. Datos de los años 2002-2006 señalan que América constituye la segunda gran área de negocios para el sector español del libro, ya que el 95% de las cifras de exportación de libros tiene como destino este continente. En el año 2005, una importante cifra de 64.8% del total de libros exportados por España se acumuló en tres materias: "Ciencias sociales", "Literatura" e "Infantil y juvenil"; mientras para el año 2006 una de las materias más exportadas fue la de literatura, con un 11.78%¹¹.

La comercialización de los textos literarios de autores salvadoreños, en este contexto, está en completa desventaja para competir con las grandes editoriales. Solo unas cuantas empresas nacionales como "Clásicos Roxil", "UCA Editores" y otras más publican textos literarios salvadoreños; pero estos textos tienen muy poca demanda en las escuelas; eso lo demuestran los tirajes que, generalmente, no superan los mil ejemplares; a ello debe agregarse los problemas de distribución y la falta de políticas nacionales de apoyo a los escritores y a las escritoras, pese a lo declarado en la *Ley del Libro* aprobada en 1994. Aunque los gobiernos de turno argumentan hacer esfuerzos por incentivar la producción y publicación nacionales, lo cierto es que la Dirección de Impresiones y Publicaciones (DIP), que es la única editorial pública, queda muy lejos de lograr sus fines, porque los tirajes son pocos y bastante limitados, descontando el engorroso trámite burocrático que un autor o autora debe seguir para ver publicada su obra.

En su conjunto, son las grandes empresas del libro las responsables de garantizar la oferta de textos literarios en el mercado nacional; por ello actúan como fuentes de canonización, ya que han acaparado la distribución de los textos escolares a través de convenios con escuelas y otras estrategias de mercado (regalías, créditos, apoyo de proyectos diversos, etc.) que limitan la libre circulación de los libros en las escuelas. Generalmente los textos literarios que no son distribuidos por estas empresas son sensiblemente más caros y escasos. Esta situación impacta

¹⁰ Por ello la primera versión de los programas fue deficiente y tuvo que ser rechazada por el MINED. Para solucionar el asunto se encargó al equipo técnico del Departamento de Currículo la elaboración de una nueva propuesta.

¹¹ Ver España. Ministerio de Cultura, Ministerio de Industria Turismo y Comercio y asociaciones: CEGAL, FANDE Y FGEE. (s. f.).



de manera importante las dinámicas de canonización. Tal como puede apreciarse dentro de las valoraciones del equipo que elaboró los programas de *lenguaje y literatura* que son objeto de estudio en esta investigación, las valoraciones sobre los textos pasaron también por su existencia en el mercado y por su precio.

Una última fuente de canonización que trataremos es la tradición. Esta palabra proviene de *traditio* o *traditionis*, del verbo latino *tradere* que significa *entregar, transmitir*. De manera que literalmente *tradición literaria* significa entrega o transmisión de textos y valores literarios de una generación a otra, por obra de un sujeto transmisor a otro que se convierte, de esta manera, en receptor de un acervo permanente de verdades vitales que asumen diversas y renovadas formas históricas¹². El término en cuestión viene precedido de un aura espiritual pues, en el plano teológico, se utiliza para referirse a las verdades fundamentales, incuestionables, por tanto, transmitidas por Dios al ser humano. Gadamer (1984), al aceptar la autoridad de la tradición, la entiende como contenidos recordados y transmitidos y como proceso de transmisión; mientras Uitti (1977) la define como institución conformada por una conciencia de la dialéctica entre la continuidad cultural y el cambio histórico que se consolida al incorporar innovaciones creadoras, utilizándolas para perpetuar su propio dinamismo y poder.

Generalmente se explica que la tradición literaria occidental empezó a configurarse en la Grecia antigua, aproximadamente mil años antes de Cristo; a lo largo del tiempo se ha venido enriqueciendo, primero con los aportes de la cultura romana, pero después, con la expansión europea, se convierte en toda una entidad cultural de cuya existencia casi nadie duda. De modo que hoy esta tradición literaria puede definirse como un complejo de textos que la cultura occidental ha producido para garantizar su dominio geocultural erigiéndose como la cultura superior frente a las otras que, a su vez, son consideradas inferiores.

Según el punto de vista de Mignolo (1995), el fenómeno de expansión europea estableció un *locus* de enunciación que, en nombre de la racionalidad, la ciencia y la filosofía, afirmó su propio privilegio sobre otras formas de racionalidad y de pensamiento; sobre otras prácticas culturales no europeas y, por tanto, marginales e inferiores frente a las cuales Europa se construyó como un poder civilizador frente al otro, al bárbaro o primitivo; consolidándose como una entidad geocultural que durante más de quinientos años casi nadie puso en tela de juicio (Dussel, 1994)¹³. Por ello, la tradición es solo un mecanismo de naturalización de este hecho para seguirlo reproduciendo, de tal manera que el otro (las culturas no europeas y, por ende, inferiores) se mantenga en el reservorio de una forma de vida y modo de pensamiento de la modernidad (Grecia, Roma, Renacimiento, Ilustración) y permanezca encadenado a la ilusión de

¹² Ver Argentina. Secretaría de Estado de Cultura y Educación (1968, p. 195).

¹³ Refiriéndose al mismo tema Dussel (1994) sostiene que este *mito de la razón moderna* nace justamente cuando Europa pudo confrontarse con *el Otro* y dominarlo, violentarlo, definiéndose a sí misma como un ego colonizador de ese *Otro*. En virtud de este mito, la civilización europea moderna se autoconsidera la más desarrollada, la superior y por esta condición se autolegitima para *desarrollar* (civilizar, levantar, educar) a las civilizaciones más primitivas, bárbaras, subdesarrolladas.

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

que no hay otra manera de pensar, hacer y vivir. Desde la lectura de Mignolo (2005, citado en Álvarez, 2010), esto es así porque Europa considera como *objetos* a los sujetos de acción ubicados en Latinoamérica y los convierte en gente que, para tener una historia debe dejarse colonizar, dejarse dominar (voluntaria o involuntariamente) y apropiarse de un sentimiento generalizado de inferioridad. Esta perspectiva crítica explica, en buena medida, las razones por las cuales el currículo apela a la tradición; y es que esta institución cumple varias funciones en el proceso concreto de enseñanza de la literatura:

- ✓ Aporta un acervo permanente en el tiempo de determinados saberes literarios.
- ✓ Transmite las *verdades* fundamentales de la cultura europea (superior).
- ✓ Es referente máximo de la actividad interpretativa de los textos literarios en la escuela.
- ✓ Constituye una doctrina pedagógica en los procesos curriculares y en las situaciones de aula referentes a la literatura.
- ✓ Naturaliza la supuesta superioridad de los valores literarios europeos.

Como ha podido observarse en el análisis de los programas y las entrevistas, el peso de la tradición ha sido decisivo; es más, la matriz canónica que ha servido de base a los distintos modelos didáctico-pedagógicos proviene directamente del modelo clásico, humanista de enseñanza de la literatura que se gesta en el propio inicio de la expansión europea (modelo de las artes liberales de la Edad Media y el Renacimiento, cuyos textos paradigmáticos eran precisamente los griegos y latinos).

El análisis de estos programas, complementado con las entrevistas, sugiere que el mecanismo más efectivo en que opera la tradición es el de automatización de los procesos de canonización mediante el sistema de normas y criterios; la tradición naturaliza estos criterios y con el tiempo los convierte en *verdades evidentes*. El proceso de canonización se vuelve, por este efecto, una operación mecánica en la cual la selección y la exclusión de ciertos autores no merecen mayor discusión. De esta forma, la tradición se convierte en un hecho vivo de la cultura; en una aparentemente simple aplicación del *sentido común* en virtud de la cual las instancias de canonización no necesitan pensar mucho para introducir como textos escolares los clásicos, porque estos gozan de valor intemporal y condición de superioridad.

Expresiones como: *No se puede desligar totalmente un camino ya hecho, hay épocas que no se pueden ignorar; maduramos la idea de un canon que tuviera un mínimo de obras representativas de la literatura universal y valor didáctico, que se establece, en primer lugar por ser una muestra auténtica de arte universal; esas obras no sirven*, acreditan la incidencia decisiva de la tradición en la constitución del canon literario escolar para la enseñanza en educación media.



Conclusiones

Con base en estos hallazgos, puede concluirse que las fuentes de canonización constituyen una red de relaciones que aportan los fundamentos, contenidos, elementos y rasgos esenciales del modelo didáctico-pedagógico para la enseñanza de la literatura en la educación media salvadoreña. El contexto político y social aporta el sentimiento general de cambio y las condiciones necesarias para impulsar procesos de reforma en todos los ámbitos de la vida del país. Este espíritu de cambio dio impulso definitivo a la reforma educativa que se propuso la creación de planes y programas de estudio acordes con las nuevas exigencias; pero sus límites y alcances fueron impuestos por los grupos hegemónicos que, en ningún momento, renunciaron a su visión conservadora. Esto repercutió en los ámbitos de la cultura literaria y la enseñanza de la literatura, pues los nuevos programas mantienen intacto el esquema tradicional de organización de contenidos y selección de textos literarios, modificaron únicamente algunos aspectos del enfoque teórico-pedagógico.

En este proceso también juega su papel la ideología, al dar sentido y congruencia al modelo pedagógico para integrarlo al engranaje del Estado neoliberal que necesita de un discurso justificador. Es aquí donde la enseñanza de la literatura cobra relevancia como uno de los elementos que contribuye a configurar la visión del mundo. Es por ello que la planificación de la enseñanza de la literatura se direcciona en el sentido de reproducir valores y saberes literarios favorecedores de la ideología dominante.

No es casual, entonces, que en este nuevo contexto político y social se enfatice la enseñanza de valores como forma de hacer viable el sistema democrático; ciertamente, en la etapa de posguerra el sistema tradicional de valores se convierte en guía de las acciones sociales e individuales y, por lo tanto, debe ser reproducido en la escuela. En lo que al estudio de la literatura concierne, tales valores se asocian y se identifican por defecto, en los textos clásicos; por lo menos en la enseñanza media esto queda reflejado en el canon literario escolar, donde un grupo de textos literarios vinculados históricamente con determinados valores se ha mantenido en los distintos programas de enseñanza de la literatura.

Por otra parte, ante el dominio del mercado del libro por parte de unas pocas editoriales extranjeras, la producción, distribución y comercialización de los textos literarios de autores y autoras nacionales se encuentran en completa desventaja para competir en un contexto donde las grandes empresas garantizan la oferta y la demanda de determinadas obras en detrimento de otras. Entre las estrategias de venta que utilizan las grandes editoriales se destacan los convenios con escuelas, regalías, créditos, apoyo de proyectos escolares, capacitación a docentes, ferias de libro, ventas a precios especiales a los colegios, entre otras. En contraste, los autores y las autoras nacionales enfrentan situaciones desalentadoras: poco aprecio y valoración social de sus obras, poco o ningún interés de editoriales grandes en publicar sus libros; una industria editorial local en estado de subdesarrollo y muy escasas posibilidades de apoyo público debido a la permanente crisis de la Dirección de Publicaciones e Impresos (DPI) la cual, en el caso de editar un libro, carece de mecanismos eficientes de distribución y venta. Esta problemática impacta

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

de manera importante las dinámicas de canonización, pues las decisiones sobre la inclusión de los textos en el canon literario escolar pasan también por su existencia en el mercado y por su precio.

Por último, la tradición es una de las fuentes de canonización más poderosas para reproducir la dicotomía textos superiores-textos inferiores; además de funcionar como acervo permanente de determinados saberes literarios, vehículo de transmisión de *verdades* fundamentales de la cultura europea (superior) y referente principal de la actividad interpretativa de los textos literarios en la escuela. Al cumplir con estas funciones, la tradición convierte los procesos de canonización en una operación mecánica en la cual la selección y la exclusión de ciertos autores no merecen mayor discusión.

En resumidas cuentas, el canon literario escolar resultante de esta red de relaciones entre las fuentes de canonización se convierte en elemento regulador de la actividad lectora en la escuela; actividad que se ve constreñida por un marco de lectura (factores de mediación sociocultural) que orienta el proceso de construcción de sentido. Este canon literario escolar determina las reglas del juego y los criterios de selección de los textos literarios en la escuela, cuya función consiste en redistribuir, transmitir los saberes, significados y valores literarios, para reproducir el orden social establecido con todas sus desigualdades y legitimar las interpretaciones que determinan el sentido y la jerarquía de los textos literarios. Por ello, las preferencias lectoras del alumnado se limitan, en gran medida, a los textos literarios que aparecen en los listados oficiales de obras elegibles. Por ejemplo, según datos de encuesta realizada (Aguilar, 2012), los cinco autores de mayor preferencia entre el estudiantado son Antoine Exúpery ("El Principito"), Álvaro Menéndez Leal ("Luz negra"), Homero ("La Ilíada"), William Shakespeare ("Romeo y Julieta") y Jorge Isaacs ("María"). Asimismo, de los treinta y tres autores con mayor número de menciones entre el estudiantado, el 91% forman o han formado parte del canon literario escolar en algún momento. Diez de estos autores son parte del canon pétreo y únicamente tres de las obras preferidas nunca han sido parte del canon literario escolar formal (programas): "María" (Jorge Isaacs), "Tulipanes en diciembre" (Eddy Valencia) y "El dinero maldito" (Alberto Masferrer). Otro dato relevante es que la exclusión de la mujer escritora es radical en las preferencias lecto-literarias del alumnado: en los treinta y tres textos de mayor preferencia entre el estudiantado no aparece la mujer escritora. En otras palabras, las características fundamentales del canon literario escolar formal se reproducen con muy pocas variantes en las preferencias lectoras del alumnado.

Estos hallazgos podrían ser un buen punto de partida para revisar las formas, las metodologías y los enfoques con que se aborda el problema de la enseñanza de la literatura; especialmente porque dichos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de encontrar un sentido de proporcionalidad en la incorporación de los textos, lo cual puede derivar en un canon literario escolar donde lo clásico, lo regional, las escritoras y los escritores formen parte de un diálogo multicultural e inclusivo en la escuela salvadoreña.



Referencias

- Aguilar, M. (2012). *El papel de la literatura en el desarrollo del pensamiento crítico de las y los estudiantes de educación media: El caso salvadoreño* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Costa Rica. San José.
- Álvarez, A. (2010). La persistencia de los márgenes. Reflexiones epistemológicas en torno a la obra de Walter Mignolo. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 12(23), 94-114. Recuperado de http://alojoptico.us.es/Araucaria/nro23/monogr23_2.pdf
- Anderson, E. R. y Zanetti, G. (Otoño, 2000). Comparative Semantic Approaches to the Idea of a Literary Canon [Aproximaciones comparativo-semánticas a la idea de un canon literario]. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58(4), 341-360.
- Apple, M. W. (1996). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Arévalo, M. J., Rosales, J. A. y Varela A. E. (2003). *Propuesta de un programa de AIKIDO comercial para el desarrollo de la fuerza de ventas de las empresas distribuidoras de libros en el área metropolitana de San Salvador* (Tesis de licenciatura). Universidad Francisco Gavidia. San Salvador, El Salvador.
- Argentina. Secretaría de Estado de Cultura y Educación. (1968). *Anales del primer congreso nacional de la tradición, Ciudad de Todos los Santos de la Nueva Rioja, junio de 1968*. Buenos Aires: Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Recuperado de http://abc.gov.ar/docentes/efemerides/10denoviembre/site_10denoviembre/descargas/tradicion/concepto.pdf
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson Editores.
- Bloom, H. (2004). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Boyce, J. K. (1999). Capítulo 1: Introducción. En J. K. Boyce (Coord.), *Ajuste hacia la paz. La política económica y la reconstrucción de posguerra en El Salvador* (pp. 21-40). México, D.F.: Plaza y Valdez editores.
- Braithwaite, V. y Blamey, R. (2001). Consenso, estabilidad y significado de los valores sociales abstractos. En M. Ros y V. V. Gouveia, (Coords.), *Psicología social de los valores humanos: Desarrollo teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 153-172). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Chávez, J. M. (2005). Estado neoliberal y la cultura de la violencia en El Salvador (1992-2002). En *Memoria: Primer Encuentro de Historia de El Salvador*. San Salvador: AFEHC.
- Dussel, E. (1994). *1942 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED). (1970a). *Programa de Letras, primer año de bachillerato*. San Salvador: Autor.



URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- El Salvador. Ministerio de Educación (1970b). *Programa de Letras, segundo año de bachillerato*. San Salvador: Autor.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED). (1970c). *Programa de Letras, tercer año de bachillerato*. San Salvador: Autor.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED). (2001). *Programas de estudio de lenguaje y literatura primero y segundo año de educación media*. San Salvador: Autor.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED). (2008). *Programas de estudio de lenguaje y literatura: Educación media*. San Salvador: Autor.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED). (1995). *Reforma educativa en marcha: Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador* (Documento I, Colección Fundamentos de la Educación que queremos). San Salvador: Dirección Nacional de Educación.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED). (1999). *Fundamentos curriculares de la educación media* (Colección Fundamentos de la Educación que queremos, No. 7). San Salvador: Dirección Nacional de Educación.
- El Salvador. Ministerio de Educación (MINED). (2001). *Guías didácticas de educación artística. Primero y segundo año de educación media*. San Salvador: Autor.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Studies [Estudios polisistémicos]. *Poetics Today*, 11(1), 1-268.
- España. Ministerio de Cultura, Ministerio de Industria Turismo y Comercio y Asociaciones: CEGAL, FANDE Y FGEE. (s. f.). *Estudio sobre la comercialización del libro en España*. Recuperado de http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/Inmark_septiembre_08.pdf
- Etxaniz, E. (2004). La ideología en la literatura infantil y juvenil. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 27, 83-96.
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galdámez, E. (marzo-abril, 1993). El programa de ajuste estructural en El Salvador: Algunos indicadores de sus resultados económicos. *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 32, 117-129. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/?pag=revista&idrevista=96>
- Gouveia, V. V. (2001). El individualismo y el colectivismo normativo: Comparación de dos modelos. En M. Ros y V. V. Gouveia, (Coords.), *Psicología social de los valores humanos* (pp. 101-125). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guillory, J. (otoño, 1987). Canonical and Non-canonical: A Critique of the Current Debate [Lo canónico y lo no canónico: Una crítica al debate actual]. *ELH*, 3(54), 483-527.
- Guillory, J. (1991). Canon, Syllabus, List: A Note on the Pedagogic Imaginary [Canon, sílabus, lista: Una nota sobre el imaginario pedagógico]. *Transition*, 52, 36-54.





- Kemmis, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kermode, F. (1998). El control institucional de la interpretación. En E. Sullá, (Comp.), *El canon literario* (pp. 91-114). Madrid: Arco-Libros.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing* [La entrevista: Una introducción a la investigación cualitativa mediante la entrevista]. New Delhi: SAGE Publications.
- Lindo-Fuentes, H. (2005). La televisión educativa en El Salvador como proyecto de la teoría de la modernización. En *Memoria Primer encuentro de historia de El Salvador* (pp. 179-191). San Salvador: Concultura.
- Mignolo, W. D. (1995). *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality & Colonization* [El lado más oscuro del Renacimiento: Alfabetización, territorialidad y colonización]. Michigan: The University of Michigan Press.
- Montoya, A. (septiembre, 1991). Reacumulación primaria de capital en El Salvador? *ECA, Revista de Estudios Centroamericanos*, 46(515), 803-813.
- Pozuelo, J. M. y Aradra, R. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- Pozuelo, J. M. (2002). *Leopoldo Alas: un clásico contemporáneo (1901-2001)*. *Actas del Congreso celebrado en Oviedo del 12 al 16 de noviembre de 2001*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rodríguez, E. (setiembre-diciembre, 2011). Constructivism and Ideology: Lessons from the Spanish Curriculum Reform of the 1980s [Constructivismo e ideología: Lecciones de la reforma curricular española de los ochenta]. *Revista de Educación*, 356, 83-105.
- Rojas, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales* (33ª). México: Plaza y Valdés.
- Ros, M. (2001). ¿Psicología social de los valores: Una perspectiva histórica. En M. Ros y V. V. Gouveia, (Coords.), *Psicología social de los valores humanos: Desarrollo teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 27-51). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sosa, J. A. (2005). Historia de la educación en El Salvador, 1919-1992. Los sistemas educativo y socio-económico, una pareja de evolución desapareja. En *Memoria Primer encuentro de historia de El Salvador* (pp. 193-205). San Salvador: CONCULTURA.
- Stotsky, S. (abril, 1995). Changes in America's Secondary School Literature Programs [Cambios en los programas de literatura de la escuela secundaria en América]. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 605-613.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2da. Ed.). Barcelona: Paidós.
- Tena, A. y Rivas-Torres, R. (1995). *Manual de investigación documental. Elaboración de tesis*. México: Plaza y Valdés.





URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
CORREO: educare@una.cr

- Torres-Rivas, E. (1994). Introducción a la década. En H. Pérez (Ed.), *Historia general de Centroamérica* (Tomo VI). San José Costa Rica: FLACSO.
- Uitti, K. D. (1977). *Teoría literaria y lingüística*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Umaña, C. (marzo-abril, 1992). El nuevo orden económico mundial y los elementos básicos para una estrategia nacional de desarrollo en El Salvador. *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 26, 105-179. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/?pag=revista&idrevista=103>
- Zaiter, J. (1998). El estudio de los valores sociales y la educación. *Estudios sociales*, 31(113), 53-66.
- Zavala, I. M. (1997). El canon o el corpus modélico: Historia y literatura. *La Torre*, 2(4-5), 282-298.
- Zavala, I. M. (julio, septiembre, 1998). El canon y la escritura en Latinoamérica. *Casa de las Américas*, 212, 33-40.



Cómo citar este artículo en APA:

Aguilar, M. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 173-198. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

